

los problemas de la educación en la actualidad ¿sometimiento a la economía o política educativa autónoma? *

Luchas por una educación emancipatoria
frente a las políticas de desigualdad educativa: los aportes
del cooperativismo frente a la crisis de hegemonía neoliberal¹

*Pablo Imen***

En el año 2003 se cumplen diez años de sanción de la Ley Federal de Educación, marco jurídico de una política que reestructuró fuertemente al Sistema Educativo y viene reconfigurando un nuevo imaginario, de carácter a la vez asistencialista y privatizado, en torno a las funciones sociales de las instituciones escolares.

Este imaginario sería el que oriente, en caso de imponerse como sentido común aceptado por los docentes, los estudiantes, la comunidad en su conjunto, los cambios institucionales que avancen en un modelo de mercado educativo.

Las disputas sobre la direccionalidad de la educación pública se han dado en múltiples frentes y desde distintas posiciones.

Es objetivo de este trabajo elucidar algunas de las posiciones en lucha, la direccionalidad de las políticas oficiales y reflexionar sobre los potenciales aportes del cooperativismo para la democratización del conocimiento.

(*) Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación Cooperativa y Mutual "Educar para saber hacer y conocer en libertad". Buenos Aires, 27 y 28 de noviembre de 2002.

(1) Se inscribe en el eje «Políticas Educativas nacionales y provinciales».

(**) Docente e investigador de UBA y UNSAM. Coordinador Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación. Coordinador del Programa de Fortalecimiento Institucional Banco Credicoop. Militante por la Educación Pública

En contextos de sociedades atravesadas por antagonismos de clase, de etnia, de religión y de género, una perspectiva emancipatoria como la que sostenemos se basa en la pregunta por los modos de construir un modo de vida y unas relaciones sociales que democratizen el poder, la riqueza y el conocimiento. Desde esta mirada es que analizamos las políticas neoliberales.

1. Qué se discute cuando se defiende la educación pública. Una perspectiva crítica sobre el modelo educativo de la generación del 80.

La escuela y los sistemas educativos nacionales son una construcción histórica y social emergentes de las demandas cruzadas - que respondían y responden a intereses, necesidades y expectativas antagónicas- en el proceso de desarrollo del bloque histórico capitalista.

Desde las clases dominantes, se necesitaba un ámbito de socialización que proveyera a los hijos de las clases trabajadoras un conocimiento instrumental para el trabajo asalariado, así como el hábito de la disciplina y la obediencia en una sociedad jerárquica y desigual. Para los hijos de la burguesía, por su parte, se trataba de asegurar el éxito por el tránsito escolar, prólogo de la justificación de sus privilegios en la apropiación del saber, el poder y la riqueza más tarde, cuando se desempeñaran como adultos.

Una educación marcada por la discriminación de clase, pero también de género, de raza y de religión. Distinción que se registraba en los niveles diferenciales de acceso, en las profundas desigualdades del logro escolar², en la negación de las múltiples culturas que portaban los niños, jóvenes y adultos y en la apropiación distintiva del conocimiento y las credenciales educativas a favor de los sectores privilegiados.

(2) Entendemos como «logro escolar» los niveles de logro académico que se expresan en el ingreso, permanencia y egreso de los distintos niveles del sistema educativo. Es contracara del logro escolar el «fracaso escolar» que da cuenta de aquellos que, habiendo accedido al sistema educativo, no resuelven en los tiempos previsto -y a veces son lisa y llanamente expulsados- aquellos logros que permitan la apropiación del conocimiento y el reconocimiento. Curiosamente, los indicadores sociales se alinean notablemente con los niveles de éxito y fracasos, ocurriendo los mayores índices de fracaso entre los hijos de los sectores populares, y los mayores índices de éxito entre los hijos de las clases dominantes.

En el plano macro social el sistema educativo debía operar, en primer término, una gigantesca selección cultural que legitimara el orden existente. Los contenidos escolares y las prácticas pedagógicas debían sujetarse a:

- a. La legitimación del orden social existente;
- b. La selección meritocrática y clasista según la cual a cada quién le corresponde una porción desigual de conocimientos y reconocimientos según su origen social, étnico, religioso y de género;
- c. La implementación de mecanismos que aseguren esta distribución desigual y la legitimen a los ojos de la sociedad, haciendo énfasis en que el logro escolar es un atributo individual, producto del esfuerzo del escolar y su familia.
- d. La instalación y reproducción de una pedagogía de la domesticación, privilegiando una perspectiva jerárquica, autoritaria y excluyente en la vida de las instituciones educativas.

Así, el sistema educativo se desenvuelve desde sus orígenes como una gigantesca maquinaria de selección cultural, distribución desigual de conocimientos y reconocimientos, ámbito de legitimación de la desigualdad educativa a través de sus específicos mecanismos de funcionamiento.

Sin embargo, siendo el sistema educativo también un terreno de luchas sociales, los sectores populares pugnaron siempre por más y mejor educación. De hecho, los procesos formativos, por disciplinarios que fuesen, abrieron las compuertas para nuevas demandas.

Los antagonismos de clase se expresaron al interior del sistema educativo con la emergencia de múltiples propuestas contrahegemónicas que postulaban discursos y prácticas educativos igualitarios, emancipatorios, tendientes a la autonomía del sujeto que transita por el espacio de las aulas. Son ejemplos en este sentido toda una corriente pedagógica minoritaria pero poderosa por la fuerza de su propuesta y de su ejemplo, de signo libertario y socialista, que dejaron marcas fuertes en la memoria histórica de las luchas alrededor de la educación pública.

Por caso, Carlos Vergara desarrolló modos de trabajo con el conocimiento que incluía la planificación junto con sus estudiantes de los temas y los modos de abordaje, de evaluación, de uso del tiempo y el espacio escolar. Por su parte, Florencia Fosatti desarrolló la experiencia de los tribunales infantiles, verdaderas escuelas de democracia donde las reglas eran establecidas y juzgadas colectivamente.

te, por todos los actores de la escuela. Las hermanas Cossentini ensayaron propuestas centradas en la creatividad, el arte, y la articulación escuela -comunidad desde una perspectiva integradora. No son estos los únicos ejemplos.

Aquella instrucción pública que alumbró la generación del ochenta, más allá -entonces y sin embargo- de sus tensiones, contradicciones y paradojas, constituyó un modelo autoritario, excluyente, jerárquico, desigualador.

La defensa del modelo de instrucción pública sarmientino que se desenvuelve frente al embate neoliberal como recurso de resistencia desde el pasado, constituye no sólo una estrategia destinada al fracaso - ya que no hay vueltas atrás en la historia- sino una elección políticamente reaccionaria.

2. Los supuestos filosóficos y las políticas realmente existentes del neoliberalismo como marco de las políticas educativas

La aplicación de la Ley Federal se inscribe en la lógica de las políticas neoliberales impulsadas bajo el signo de gobiernos dictatoriales o institucionales en América Latina a partir de los años setenta.

La legitimidad de las políticas encontraba sustento en intelectuales de la talla de Von Mises, Hayek, Popper, Friedman.

Sus supuestos eran transparentes. Para ellos, el Ser Humano es, esencialmente, un individuo egoísta y racional. De tal suerte que la sociedad no constituye un colectivo que comparte un presente y un futuro común sino un agregado de individuos que compiten entre sí.

Las «sociedades abiertas» son entendidas por los pensadores neoliberales como un ámbito de libertad³, donde se expanden a todos los terrenos posibles la lógica del mercado: «todo se compra, todo se vende» parece ser el sentido de la vida para sus apologistas.

La educación -en la mirada neoliberal- es vista como un mercado, el conocimiento como una mercancía, los padres y estudiantes como consumidores, los docentes como productores. El diagnóstico de la crisis educativa lo expresó

(3) Deberá leerse, bajo el término de «libertad», el de «libertad de comercio», principal sentido que se le imprime al término desde la perspectiva neoliberal.

M. Friedman con claridad meridiana: el problema es el excesivo poder de los productores frente a los consumidores. Por tanto, lo que se requiere es ampliar el poder del consumidor - en este caso, los padres- para delinear las características de la oferta educativa. Una multitud de propuestas en este sentido vienen avanzando (vouchers escolares, mecanismos de competencia, incorporación de empresas a la «gestión educativa», adopción de criterios empresariales para el gobierno de las escuelas, etc.)

Estas concepciones dieron sustento a las políticas públicas basadas en el Consenso de Washington: privatizaciones, «desregulación» (particular modo de comprender nuevos modos de regulación que favorecen al capital a través de formas de precarización de la relación de trabajo), apertura económica («sugerencia» que los países del capitalismo tardío no aplican para sí, pero exigen para las sociedades subordinadas, dependientes y vulnerables, consistente en que las empresas nacionales compitan -en condiciones obviamente desiguales- con las transnacionales), equilibrio fiscal a cualquier costo (excepto para el pago de intereses de la deuda externa o para transferir riquezas a los sectores del privilegio).

En el plano educativo, las sugerencias del Banco Mundial son claras:

En 1987, el Banco sostenía que «La educación es una inversión social y económicamente productiva». Toda una definición que ignora -y no podía ser de otro modo- la larga tradición que consagra a la educación como un derecho de ciudadanía.

Según la propia entidad multinacional, los recursos disponibles son pocos (pues, desde nuestra mirada y más allá de la riqueza acumulada, debe atenderse prioritariamente al pago de las deudas externas contraídas por gobiernos dictatoriales) y se aprovecha escasamente la disposición «de las unidades familiares para pagar por la educación». De modo que debe estimularse una reorganización de la normativa vigente, desarrollando canales de «participación económica» de los interesados en aportar subsidios al financiamiento educativo.

Por otro lado, se sostiene que el problema «se agudiza por la falta de competencia entre las escuelas», dado que los docentes no se ven compelidos a rendir cuenta de sus respectivos rendimientos.

La gratuidad de todos el sistema consagra, para el Banco Mundial, una profunda inequidad. En efecto, dice el Banco y sus intelectuales, ningún pobre

llega al nivel medio y superior. Por tanto, y si tenemos en cuenta que el conocimiento es una mercancía, es preciso pagar por ella.

Desde este diagnóstico surge una propuesta.

En primer lugar, se sugiere arancelar la educación media y superior a los efectos de redistribuir los fondos hacia los niveles inferiores.

En segundo lugar, y a los efectos de no debilitar la equidad, se postula que los pobres que se esfuercen y logren brillantes resultados académicos sean beneficiarios de becas.

Para aquellos pobres que, siendo esforzados, no consiguen estos brillantes resultados, será posible instrumentar un mecanismo de préstamos bancarios para solventar su carrera académica. Eso sí, frente a la existencia generalizada de mora en la devolución de los fondos, el Banco sostiene que debe ser el Estado quien garantice en última instancia los préstamos. Reitera en el ámbito educativo lo que ha implementado en otros: la privatización de las ganancias y la socialización de las pérdidas.

En tercer lugar, se propone un proceso de creciente descentralización de la educación pública, ampliar la autonomía escolar y propiciar la expansión del sector privado.

Estas sugerencias, que aquí apenas esbozamos, han sido objeto de cuidadosa aplicación en nuestro país a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, por diversas vías y a veces de modo indirecto, como preparando el terreno para su profundización posterior.

3. Las continuidades y rupturas de la Ley Federal de Educación

Como señaláramos desde el inicio de este trabajo, el Sistema Educativo Argentino fue tradicionalmente clasista, sexista, racista, autoritario, excluyente.

Las cifras de logro escolar constituyen un acta de acusación incontestable en este sentido: el censo de 1991 revelaba que más de 955.000 habitantes eran analfabetos. Y que tres de cada cuatro adultos no habían finalizado el nivel secundario. Un análisis de las cifras dejaba claro que los mayores niveles de fracaso escolar se ubicaba entre los sectores populares.

La retórica de la escuela pública prometía que detrás del guardapolvo blanco se resguardaba la igualdad. Igualdad entre desiguales, sin embargo, que se transformó en justificación de la desigualdad.

Un currículum que negaba -en el mejor de los casos- la existencia de otras culturas, otros saberes, otras prácticas. En otros casos, dichas perspectivas culturales eran sancionadas.

Unos modos de evaluación que jerarquizaban, clasificaban, segregaban, expulsaban.

Las demandas por la democratización de la educación debían -deben- extenderse más allá del límite del acceso a las escuelas. Habría que revisar y modificar sustancialmente las relaciones entre saber y poder que signaron a la escuela tradicional.

Las novedades que incorpora la reforma educativa están lejos de dar respuesta a esos reclamos de más igualdad educativa.

Por el contrario, incorpora nuevos mecanismos de control y regulación que tienen el notable mérito de genera dispositivos inéditos (por su novedad, pero también por su potencia) de recentralización del poder, mientras se descentralizan los problemas.

Veamos algunas definiciones que establece la Ley 24.195 (Ley Federal de Educación):

Primero: movimiento de descentralización y recentralización

La educación, definida como «bien social y «responsabilidad común», será implementada a través de una cuidadosa reconfiguración de atribuciones y responsabilidades entre distintos actores.

En el artículo 2° establece que el «Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa.» En el artículo 53 aparecen los mecanismos por los cuales se resolverán estas tareas (atribución que corresponde al Ministerio Nacional en concertación con el Consejo Federal de Cultura y Educación, órgano integrado por los ministerios de educación de las jurisdicciones provinciales):

-
- La definición de objetivos y contenidos básicos comunes, esto es, la definición del para qué se educa y qué conocimiento es legitimado por la voz de los expertos (inc. b)
 - «Evaluar el funcionamiento del sistema educativo» (inc. k) entendido en su implementación como medición de resultados que establecen un ranking de rendimientos y que darían cuenta de la calidad educativa.
 - Implementar una red de formación, perfeccionamiento y actualización docente. Se hizo con la Red Federal de Formación Docente Continua, un verdadero nicho de negocios donde se estructuraron mecanismos para adecuar a los docentes a la reforma neoliberal.
 - Favorecer una adecuada descentralización de los servicios educativos (inc. d), cobertura que había sido resuelta anteriormente (las transferencias abarcaron un proceso de algo más de cuarenta años). Lo que sí abre esta formulación es la posibilidad de continuar la descentralización hacia los municipios, abriendo el camino a la «autonomía escolar». Esta autonomía escolar, severamente limitada por la definición de currículas desde el Estado y el Mercado (vía editoriales y sus manuales), por la implementación de mecanismos de evaluación, por la reformulación del trabajo docente, etc. termina generando en verdad un efecto de autonomizar solamente la resolución de los problemas, pero de ningún modo los dispositivos de poder y toma de decisiones, que quedan estratégicamente instalados en los despachos ministeriales y otras instancias centrales.
 - Finalmente aquí, se atribuye al Ministerio la posibilidad de asignar recursos para la asistencia social.

De tal modo que, en este punto, las palancas de poder del ministerio son indisimulables: discutir qué y para qué se educa, controlar vía evaluación, avanzar en la desresponsabilización vía descentralización limitada; asignación de recursos. Como queda claro, los modos de participación quedan fuertemente cercenados.

Por su parte, la prestación de la educación será de todos los actores (ver artículos 3 y 4).

Segundo: definición de fines controvertidos

Entre los fines se establece la educación religiosa.

Esta reivindicación histórica de la Iglesia Católica -debatida tempranamente con la sanción de la Ley 1420- ponía sobre el tapete la cuestión

de la tolerancia religiosa, el para qué de la formación en la escuela pública, la imposición de una cosmovisión particular (el catolicismo) sobre una formación de respeto y reconocimiento a múltiples culturas y visiones del mundo. Y la sanción de la Ley Federal consagra este privilegio inadmisibles en una sociedad moderna y capitalista. El formato de escuela pública se reivindicó históricamente neutral con respecto a la religión y a la política. Esta neutralidad -más discursiva que real- fue quebrada con la sanción de la Ley Federal.

Por otra parte, se señala que el sistema educativo posibilitará la formación en múltiples dimensiones de las personas «acorde con sus capacidades». Un eufemismo para responsabilizar, sin duda, a la víctima por su fracaso. Dicha afirmación constituye un particular modo de desplazamiento de responsabilidades, típico de las posiciones de la Nueva Derecha. Cada quien, dicen sus intelectuales, tiene lo que se merece. Y aquí se retoma para el campo educativo la culpabilización de la víctima. Este posicionamiento es de extrema gravedad, abriendo la puerta a justificaciones insostenibles.

Tercero: subordinación del sistema educativo a los requerimientos de la producción de mercancías

Un recorrido por la Ley Federal da cuenta de varios artículos que van delineando modos de subordinación del sistema educativo a los requerimientos del aparato productivo (arts. 17, 20, 53, etc.)

Esta subordinación no sólo ocurre en términos de la formulación de la Ley Federal, sino en reglamentaciones posteriores -puede analizarse en este sentido la normativa que regula las pasantías educativas- que legalizaron los nuevos modos de reemplazo de mano de obra estable por mano de obra barata e intercambiable.

Cuarto: privilegios y atribuciones otorgados al sector privado

Todas las reivindicaciones históricas del sector privado son aquí aseguradas: el tratamiento del personal docente, la posibilidad de conseguir financiamiento público, la capacidad de definir un currículum propio, la atribución de participar en el gobierno de la educación. En rigor, todo esto no hace más que retomar conquistas que históricamente ha logrado el sector privado y las ha enmarcado en una norma legal.

Quinto: un cambio de estructura inexplicado e inexplicable

Los efectos del cambio de estructura han sido devastadores. La fragmentación del sistema educativo se ha profundizado como nunca, y el nivel de alarma se ha incrementado por los aportes de un modelo económico social que multiplica la pobreza tanto entre los niños y jóvenes como entre los docentes.

Las experiencias de la adecuación de la estructura han sido sumamente traumáticas.⁴

Sexto: la precarización de las condiciones laborales docentes

Tanto en la formulación de la Ley Federal como en medidas tomadas se han continuado aquellas medidas que deterioraron aún más las condiciones laborales docentes. Dicho proceso se opera cuando el sistema educativo está sometido a múltiples presiones producto de la crisis general del sistema capitalista subordinado y dependiente, agudizada en los últimos años.

Acompañó, claramente, el destino de la mayoría de los asalariados de nuestro país. El agravante es que los procesos de intensificación, proletarianización, enajenación y precarización del trabajo docente se aplica sobre un tipo particular de trabajo: el que corresponde a la socialización de las nuevas generaciones, o la inserción de las no tan nuevas.

Séptimo: las nociones de «calidad educativa», y sus impactos en las prácticas pedagógicas

La idea de que calidad es equivalente a números de fracaso escolar o a medición de resultados ha permitido esquivar el debate político, centrando la cuestión en la elevación de los resultados medidos de modo estandarizado.

Este ejercicio ha despolitizado el debate, y avanza el riesgo de pretensión de despolitización de las propias prácticas pedagógicas, ahora reducidas a conseguir buenos resultados.

(4) Ver Lorenzo, Ana. «50 razones para oponerse al cambio de estructura». El Relámpago, del Foro para una Pedagogía Latinoamericana.

La ley dedica un título a la Calidad Educativa, dejando sentados una serie de supuestos acerca de un tema tan complejo. Dicha complejidad exige al menos tener en cuenta dos consideraciones. De un lado, la imposibilidad, en el marco de una sociedad de clases, de consensuar una única definición de «calidad». Lo que para los sectores dominantes es calidad (por ejemplo: formar mano de obra disciplinada, identificada con la empresa, con una iniciativa limitada para responder a las cambiantes demandas de la producción) no lo es para los sectores populares (que exigen una formación para una ciudadanía plena, con autonomía de pensamiento, etc.)

Por otro, el «producido» por la institución educativa (el niño, joven o adulto que la atravesó) no puede discriminarse de otras influencias sociales y culturales que coexisten, compiten o se complementan con la institución educativa (medios de comunicación, núcleo familiar, ámbitos de pertenencia y de referencia, etc.).

Estos motivos deben hacer reflexionar con mucho cuidado acerca de la referencia sobre la «calidad educativa», un concepto que ha servido para oscurecer y justificar la desigualdad educativa más que para promover la responsabilidad colectiva -a través de la acción directa del Estado- para garantizar el derecho universal a aprender.

Octavo: nuevos mecanismos del asistencialismo

Se prevén la implementación de dispositivos de contención que tienen como requisito el avance en las instituciones educativas de la lógica reformista neoliberal. La escuela -a pesar de la retórica de la calidad- se convierte en un lugar de asistencialismo.

Esta realidad sumerge a los docentes en un dinámica y unas tareas que impiden a la escuela cumplir sus cometidos en relación a los ejes de conocimiento y ciudadanía. No se trata de negar esta realidad, sino de poner en discusión las funciones de la escuela, y las responsabilidades de la política en la implantación de un modelo que genera niveles crecientes de exclusión social y educativa. Se trata, justamente, de revertir estas relaciones sociales que conducen al estado de descomposición social que atraviesa a nuestro pueblo.

Noveno: las promesas incumplidas del financiamiento

Los porcentajes establecidos en la ley fueron sólo cumplidos el primer año de su aplicación.

Reflexiones teóricas y prácticas para un primer balance

Los primeros balances a diez años de la sanción de la Ley Federal son desalentadores, si bien muchos preanunciaron estos resultados a partir del análisis de la letra de ley; así como de la lectura de las claves que brindaba un modelo económico, político, social y cultural de desigualdad y exclusión con su contracara de privilegio e impunidad.

La reconocida crisis educativa fue abordada desde una perspectiva neoliberal e implicó una expresión de las nuevas formas de gobernabilidad del capitalismo: las nuevas estrategias de control desarrollan modos de dominación por los cuales el Estado deja de garantizar el orden a partir de su compromiso (siempre relativo y acotado) con determinados derechos sociales para «descentralizar» las funciones y «devolverlas» a la «sociedad» pero se asegura fuertes dispositivos que permiten regular el comportamiento general del sistema. Esta afirmación no niega la existencia de expresiones, resistencias y construcciones contrahegemónicas pero que tienen un lugar por ahora marginal y subordinado.

En el plano educativo, los dispositivos montados por la reforma expresan una direccionalidad transparente. A la par que se recentralizan nuevos y viejos dispositivos de regulación y control, se transfieren a las comunidades la responsabilidad por la gestión cotidiana del sistema educativo. Las graves consecuencias sociales de un modelo profundamente injusto impactan directamente sobre la mentada «calidad educativa», cuyos condicionamientos concretos son habitualmente omitidos (niños con hambre que van a la escuela a comer, docentes que ven recortados sus salarios y/o que sufren retrasos inadmisibles en el cobro de los mismos, escuelas que no pueden resolver cuestiones básicas de infraestructura, etc.) En su lugar, se buscan explicaciones en la obsolescencia o negligencia del cuerpo docente, cuando no en las presuntas «incapacidades» de los niños y sus familias.

Lo cierto es que diez años de reforma educativa no han resuelto los problemas que enunció el Banco Mundial (pues los niveles de logro escolar, retención de la matrícula, etc. no parecen haber mostrado indicios relevantes de mejora, y en algunos casos aparecen fenómenos nuevos como la retención de alumnos que van a la escuela algunos días, y para desayunar o almorzar siendo contabilizados como alumnos regulares).

Pero tampoco se resolvieron otros problemas que no están en agenda de los banqueros: la apropiación crítica del conocimiento; la consecución de un

sujeto autónomo y solidario; la universalización del acceso, permanencia, reinserción y egreso de todos; la formación para una ciudadanía plena; el reconocimiento a la diversidad cultural; la formación en servicio a docentes para llevar adelante las funciones sociales en una perspectiva igualitaria y emancipatoria; las condiciones laborales mínimas que hagan viable una educación democrática y así de seguido.

La desigualdad educativa amplió la brecha entre ricos y pobres frente al intento de naturalizarla y legitimarla; deterioró las condiciones laborales docentes, introduciéndolos además en la vertiginosa dinámica del pluriempleo y la capacitación de mercado subordinada a los requerimientos de la reforma; intensificó y descualificó el trabajo docente, impidiendo la posibilidad de reflexionar serena y colectivamente sobre su práctica; reforzó la direccionalidad vertical y autoritaria del sistema; deslegitimó a los docentes como actores protagónicos convirtiéndolos en aplicadores de conocimientos elaborados por expertos y reorganizados didácticamente por editoriales; desestructuró la unidad del sistema educativo; y fue configurando así un sistema dual donde cada cual, finalmente, «tendrá lo que se merece» según el conocido sacramento neoliberal.

La experiencia de las escuelas autogestionadas en San Luis -una muestra de lo que puede venir- preanuncia ya las campanas de requiem por la educación pública tal como la conocimos.

Que asuma el formato y el sentido que le pretenden otorgar los neoliberales es algo que está lejos de haberse consumado.

Señales evidentes en América Latina y también en nuestro país (que, por supuesto, es parte de América Latina), dan cuenta del agotamiento de este modelo que se implementó en nuestro continente a sangre y fuego desde hace más de un cuarto de siglo.

Se dirimirá, en todo caso, como parte de una lucha histórica. Y el movimiento cooperativo tiene algo que aportar en este sentido.

4. Una pedagogía de la indignación, de la esperanza, de la pregunta y de la democracia. Aportes posibles del cooperativismo

Decíamos arriba que el cooperativismo tiene algunas aportes que realizar, tanto en el plano micro como en el plano macro, acerca de una propuesta que

combina democracia, participación y una calidad efectiva en la construcción de una educación emancipatoria.

La existencia de experiencias cooperativas en la dimensión educativa permiten retomar la tradición de modos liberadores de construcción del conocimiento.

En el plano macro, es preciso instalar, de un lado, un modelo económico y social tendiente a la inclusión social, a la igualdad en la apropiación de la riqueza, el poder y el conocimiento.

Por dentro y fuera de las escuelas, multiplicar los ámbitos colegiados de participación y decisión que permita reconstruir las funciones de distribución/apropiación del conocimiento y el reconocimiento.

Establecer dinámicas participativas de la elaboración del currículum, construir relaciones de poder más igualitarias y efectivamente consensuadas entre los actores del sistema educativo, redefinir la propia relación pedagógica y la construcción del conocimiento -incorporando la diversidad cultural, revisando los modos de evaluación como momentos del aprendizaje y no como herramientas para legitimar la desigualdad educativa el abuso de poder-.

Tres son los campos de lucha que deben abordarse simultáneamente: la recreación de una pedagogía en las instituciones; la defensa de la educación pública en el espacio de lo público; y la generación de un proyecto político que desde el Estado y la Sociedad Civil impulse los cambios que hagan posible una vida más digna.

El actual momento de crisis abre campos de fértiles experiencias para los sectores populares.

El debate y la construcción permitirán abrir nuevos futuros de igualdad y emancipación: de eso se trata.